Crítica de las razones de educar

Temas de filosofía de la educación

Carlos A. Cullen

PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

A MODO DE EPÍLOGO

LAS RAZONES DE EDUCAR Y LAS NUEVAS FRONTERAS EN EDUCACIÓN

Nombres desnudos, sujetos desfondados, tarea imposible, utopía interminable, horizontes que se borran y auroras que se asoman. Las razones de educar, conocimientos y valores, fundamentos y legitimaciones, a cada uno en su diferencia, a todos en su dignidad. El Sol no gira alrededor de la Tierra, pero la Tierra tampoco gira alrededor de la mercancía.

Educación y sociedad, nuevas fronteras para su vieja complicidad. Se trata de proponer una metáfora, la de nuevas fronteras, en torno al territorio educativo o al espacio que ocupa la educación en la sociedad, hoy y aquí.

La metáfora, como enseña Paul Ricoeur, no es un puro adorno del discurso.[1] Es un intento de producir una "innovación semántica" a partir de un "choque" entre un sentido primero, en este caso ligado a la geografía, o mejor a la geopolítica, y un sentido segundo, abierto desde ahí: en este caso, el espacio social de la educación. La metáfora, dice Max Black, actúa como los modelos en ciencia: nos permite redescribir la realidad, sugiriendo dimensiones nuevas, resignificando sentidos históricos.[2]

1. Cfr. Paul Ricoeur, *La métaphore vive*, París, du Seuil, 1975.
2. Cfr. Max Black, *Modelos y metáforas*, Madrid, Tecnos, 1979.

Hablar de "nuevas fronteras" es suponer que se han borrado o se están borrando las "antiguas". Un ejemplo contundente: una *economía globalizada* parece echar por tierra las viejas fronteras de los estados nacionales, y lo que antes se estudiaba como economía *política* hoy se lo plantea como economía de modelos *corporativos supranacionales* o de alta *competitividad internacional.*

Hablar de "nuevas fronteras" puede significar, por el contrario, que algunas que creíamos definitivamente borradas están siendo remarcadas nuevamente. Otro ejemplo contundente: el dispositivo legitimador *neoconservador*, como el que sostiene el modelo económico neoliberal hegemónico, se caracteriza por una fuerte tendencia a remarcar muy viejas fronteras, generando verdaderos "muros" socioeconómicos, culturales e, incluso, obscenamente raciales. Esta economía parece disociar el sentido *político* de la nación, el estado, del sentido *cultural*, los valores y las legitimaciones. La economía se globaliza, pero los "otros" son considerados ciudadanos de segunda o, sencillamente, se los persigue y se los echa más allá de la frontera de lo propio. Por el momento, el precio de la globalización de la economía no es solamente el ajuste, la desocupación y la marginación, sino lisa y llanamente la *exclusión*. Es decir el forzado exilio de los circuitos de la producción y del consumo.

Por otro lado, en la "aldea global", aquella que describía McLuhan,[3] pareciera que las "barreras" comunicacionales (fronteras lingüísticas, culturales, axiológicas) han desaparecido. En las "autopistas informáticas", pareciera que las "aduanas" y los "pasaportes", para circular por el flujo de la información mundial, han desaparecido. Así expresa su entusiasmo Bill Gates: "Al igual que ocurre con los vaqueros, la adaptación del aprendizaje al cliente será posible porque las computadoras 'ajustarán' el producto, en este caso la 'enseñanza', para permitir a los alumnos seguir caminos ligeramente distintos y aprender de acuerdo con sus propios ritmos... La educación se convertirá en algo muy individual".[4]

Sin embargo, ¡cuántos "muros del silencio" atraviesan la aldea global! ¡Cuántos "formatos comunicacionales": géneros televisivos, periodísticos, publicitarios, segmentan el diálogo, levantan "burdos y sutiles muros de la discriminación"! ¡Con qué facilidad podemos rechazar lo diferente,

3. Cfr. H. M. McLuhan, *La comprensión de los medios*, México, Diana, 1969.
4. Cfr. Bill Gates, *Camino al futuro*, Madrid, McGraw Hill-Interamericana, 1995.

FOTOCOPIADORA

y juzgarlo! ¡Con qué ligereza podemos encontrar la imagen justa para identificar nuestros prejuicios! ¿No es acaso un nuevo muro discriminatorio la obligación de tener un cuerpo de modelo, una sonrisa de locutor, un lenguaje de videoclip, un drama de telenovela, una seriedad frívola de invitados a un almuerzo o a una frivolidad seria para construir "opinión pública"?

Por otro lado, ¿cuántas "estaciones de peaje" tenemos que sortear para poder circular por las redes internacionales de la información? ¿Cuántos diezmos y óbolos tenemos que pagar cada mes, o cada día, para saber qué tipo de savia circula por el tejido social, y con qué código podemos entender su información? Y si accedemos a las redes, ¿cuántos dispositivos sofisticados de seguridad tendremos que adquirir para salvaguardar la "privacidad" de la información, para protegernos de los piratas o de los corsarios?

En la aldea global, y transitando por autopistas informáticas, estamos construyendo la "gran muralla de la realidad virtual", que separa un territorio simulado de un territorio efectivamente transitado. ¿Qué efectos discriminatorios produce esta suerte de "narcisismo cultural", consistente en ilusionarnos con que podemos –sin fronteras, virtualmente–, agredir o seducir, matar o amar, sentir o pensar, mandar u obedecer, crear o eliminar?

¿Qué quiere decir una "política educativa", con estas contradicciones del estado, en las actuales formas de la economía, en las ambigüedades de la aldea global, en las telarañas de las redes informáticas, en las dimensiones de la realidad virtual?

La metáfora de las "nuevas fronteras", para describir lo que pasa en el espacio educativo en este contradictorio espacio social, me da qué pensar, por lo menos, en tres sentidos posibles:

1. Que hablemos de nuevas fronteras puede querer decir que *se ha ampliado* el territorio, la jurisdicción, el espacio de la educación.
2. Que hablemos de nuevas fronteras puede querer decir, inversamente, algo así como el *achicamiento* del espacio social de la educación, particularmente de la escuela.
3. "Nuevas fronteras", entonces, puede significar necesidad de *volver a marcar* el territorio mental, conquistar una comprensión y

una manera de ver las cosas que nos permitan, entre otras cuestiones, saber pensar lúcidamente esta presionante contradicción:

- nunca, como hoy, la escuela ha tenido que ocupar tantos terrenos;
- nunca, como hoy, el espacio social, la significación social de la escuela ha estado más reducido e, incluso, desvalorizado.

1. EL PROBLEMA EDUCATIVO MÁS ALLÁ DE LOS MUROS DE LA ESCUELA

"Nuevas fronteras" sugiere la idea de pensar el problema educativo MÁS ALLÁ DE LOS MUROS DE LA ESCUELA. Se trata de reconocer la presencia de otros agentes educativos, de otras formas de circulación del saber y la información, de otros modos de presentar o imponer valores y normas, de un cruce permanente de discursos. Sin duda que la escuela no monopoliza hoy la educación, al menos en el sentido de agente privilegiado del control de la información necesaria para la socialización.

Sin embargo, la cuestión radica en el *desde dónde* la escuela abre sus fronteras, *desde dónde* dialoga y se comunica con las otras instancias sociales educativas. Mi respuesta es clara: sólo desde su función específica, en cuya definición se juega el núcleo de una política educativa.

La escuela es la institución social donde se enseñan saberes (conocimientos, valores, normas, técnicas, etc.) legitimados *públicamente*. La escuela ES EL ESPACIO DE VIGENCIA DE LO PÚBLICO, como criterio de lo que se enseña, de lo que se debe enseñar. Las nuevas fronteras de la escuela, en este sentido de ir más allá de sus muros, no pueden significar sino el problema de redefinir *lo público* como criterio de legitimación de la enseñanza. Y es esto lo que las grandes *corporaciones*, que manejan la comunicación social y las redes de información, por definición, no quieren plantear. Más bien pretenden afirmar que hoy por hoy las barreras, las fronteras, entre lo público y lo privado sencillamente se han borrado.

La escuela es el lugar donde la educación, la enseñanza, DEBE SER PÚBLICA, es decir destinada a todos, autónomamente crítica y equitativamente común. Que este espacio público penetre hoy de otra manera el tejido de la sociedad civil, que tenga que relacionarse de otras formas con los agentes privados y con los problemas corporativos, es otra cuestión, que segu-

ramente nos hace ampliar las fronteras históricas de la escuela, pero no para abandonar el espacio de lo público en la enseñanza sino para reafirmarlo y resignificarlo.

Lo público, en la economía globalizada, no puede ser sino la justicia como equidad; en la aldea global deben ser la igualdad de oportunidades y la libertad en la comunicación; en las redes de la información debe ser la producción autónoma y crítica de sentidos. Mi tesis es que la escuela *debe* enseñar lo público y públicamente. Y nótese que insisto en un carácter normativo, es decir ético.

2. *LAS REDUCCIONES ESCOLARES*

Frente a eso aparece el sentido contrario. Nuevas fronteras para la educación puede significar que se achique el espacio de la escuela, que se pretenda "privatizarlo", que la enseñanza quede sin espacios públicos –de y para todos, críticos porque autónomos, comunes porque equitativos– y que la escuela, entonces, sea un agente educativo más, sujeto a las mismas leyes que parecen regir en el modelo social y económico, hegemónico hoy en el planeta: competencia salvaje, criterios sólo de eficiencia y rentabilidad, exclusión de amplios sectores de la participación en el conocimiento y su valor social y económico.

Frente a este panorama, pareciera que las nuevas fronteras de la educación transforman a la escuela, la "reducen". Estas reducciones escolares pueden llegar a asemejarse a amplias playas de estacionamiento para pasar el tiempo de la desocupación social, a amplios confinamientos para domesticar y contener la violencia social que el mismo modelo socioeconómico genera, a enormes asilos donde muchos, muchos niños y niñas, jóvenes e incluso adultos, encuentren un poco de pan y un poco de ternura, bienes cada vez más escasos en esta sociedad de la pobreza creciente y de los poetas muertos.

La pregunta aquí es clara. ¿Quién marca este territorio a la escuela? ¿Quién o quiénes demarcan estas nuevas fronteras de reducción y empobrecimiento del espacio escolar? Mi respuesta es también clara: las políticas educativas, cuando no responden en la crisis del estado y de la sociedad a los principios normativos de la justicia sino a los principios que imponen los poderes hegemónicos de turno, sin ser capaces de resis-

tir desde las políticas públicas a las presiones corporativas, vengan de donde vengan y cueste lo que cueste. Claro, para quienes entienden así las nuevas fronteras de la educación, las utopías no existen y no hay otra forma de hacer políticas "públicas" que el clientelismo, la corrupción y el cínico pragmatismo de la conveniencia.

¿Desde dónde resistir a este "achicamiento", "ajuste", "reducción"? Nuevamente no encuentro otra respuesta: desde una política educativa, pero regida por principios de justicia que deben normar la acción de educar. La escuela no es un mero rito de iniciación para poder vivir en la aldea o navegar en la red o competir en el mercado. Es el espacio de *la lucha por el reconocimiento*, de que lo "más íntimo de lo más íntimo nuestro es lo más común y lo más digno de todos": la igualdad en la libertad para crear y para gozar, para pensar y para comunicarnos, para participar y para compartir, para vivir disponiendo de los bienes necesarios en la realización de los proyectos que se elijan.

Sin fronteras discriminatorias, éste es el espacio abierto, el de lo público y lo común; es el único que permite reconocernos *iguales* en la libertad, de elegir las identidades *diferentes*, sin que esta elección implique avasallar la igualdad y la libertad de nadie. La escuela es el espacio de lo público, pero en tanto regido por el principio de equidad. Es lo público en el estricto sentido ético-normativo de la palabra, es decir el espacio de lo justo.

Por eso, esta tendencia de reducir las escuelas a meros espacios institucionales descentralizados, casi a sociedades de fomento barriales o vecinales, puede estar indicando el abandono de lo público, como ese espacio para el principio de equidad. Si por el contrario, la escuela trabaja por proyectos institucionales y descentralizadamente, como una forma de redefinir y revitalizar lo público, las nuevas fronteras no significarán achicamiento y ajuste sino profundización de la función social de la escuela de enseñar el "ingreso ciudadano",[5] construyendo un sujeto social del conocimiento, autónomo y solidario, que aprenda a diferenciar las relaciones humanas justas de las injustas, aprenda a discernir dónde y cuándo los derechos humanos son respetados, y dónde y cuándo son violados.

5. Cfr. Rubén Lo Vuolo (comp.), *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

3. NUEVAS FRONTERAS EN LAS RELACIONES DEL DOCENTE CON EL CONOCIMIENTO

Frente a esta contradicción, entre la ampliación y la reducción, entre lo abierto y lo cerrado, sugiero pensar las nuevas fronteras en educación como una cuestión mental. O, más precisamente, como una cuestión que pasa por las relaciones que, como docentes, tenemos con el conocimiento. Es decir, desde dónde enseñamos. Porque lo que nos hace afirmar que la escuela es el espacio de vigencia de lo público no es pensarla como la responsable de las injusticias del modelo, sino entenderla como producto de una política educativa –parte de las políticas públicas, responsabilidad del estado como garante del espacio público– cuya función social específica es enseñar conocimientos, legitimados públicamente.

¿En qué fronteras tenemos "encerrado" o "reducido" el conocimiento que enseñamos? ¿Qué conciencia tenemos de nuestros propios estereotipos mentales, de nuestra ignorancia, de las resistencias o los obstáculos, para avanzar en lo que sabemos, para argumentar nuestras diferencias, para ampliar nuestros puntos de vista? Si no revisamos a fondo estas relaciones que entablamos con el conocimiento, si no somos capaces nosotros mismos de pensar públicamente sin restringir de manera arbitraria los destinatarios de nuestra enseñanza, sin censurar porque sí las producciones de sentido, nuestras o de nuestros alumnos, sin controlar autoritariamente las participaciones y los emprendimientos comunes, ¿cómo, me pregunto, seremos capaces de educar para la no discriminación, y cómo tendremos la lucidez suficiente para saber qué hacer frente a las contradicciones de la demanda que sentimos de ampliar las fronteras, por un lado, y de reducirlas por el otro?

Porque ni la aldea global ni la autopista informática ni mucho menos la economía globalizada son espacios públicos, en el estricto sentido normativo de la justa distribución de las oportunidades de comunicación, de disposición de la información, de trabajo, consumo y goce.

Una última reflexión. O, mejor, casi un deseo. Ampliemos las fronteras de nuestra autoestima, derribemos los muros de nuestros propios miedos. Pero no desde actitudes voluntaristas u omnipotentes. Más bien en la reflexión conjunta, escuchándonos, respetándonos en nuestras diferencias, yendo los "unos a las escuelas de los otros", como dice

FOTOCOPIADORA C. E. I. P. A.

Bachelard,[6] cuando define el espíritu científico como racionalidad enseñante, bien en la actividad conjunta, que nos permita "conseguir que sean el tiempo, el espacio, la actividad y el conocimiento, los que vertebren la vida diaria en las escuelas", como dice H. Giroux,[7] cuando define a los profesores como intelectuales transformativos.

No hay alimentos más potentes de la discriminación y de la injusticia que el escepticismo y el miedo. Luchemos por reconocernos, por aceptarnos. Por sabernos, porque enseñamos, constructores de las nuevas fronteras de lo público.

Un poco de la utopía de un mundo sin discriminaciones ni exclusiones nos espera cada día, en el aula, arrinconada, quizá, pero siempre dispuesta a emprender el vuelo en las alas de los niños y de los jóvenes, prendidos a las cuales, como dice la canción de Teresa Parodi hablando de su hijo, todavía podemos aprender.

FOTOCOPIADORA
C. E. I. P. A.

6. Gastón Bachelard, *El racionalismo aplicado*, Buenos Aires, Paidós, 1978.
7. Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990.